



IL RUOLO DEL RAZZISMO NELLA SCUOLA COLONIALE ITALIANA IN ERITREA: CONOSCENZE, POTERE E CONTROLLO

*The Role of Racism in Italian Colonial Schools in
Eritrea: Knowledge, Power, and Control*

Bomi Yi

Roma Tre University. Italy

<https://orcid.org/0009-0007-4828-2448> | Bomi.yi@uniroma3.it

fecha de recepción: 23/06/2025

Fecha de aceptación: 26/11/2025

Riassunto: Lo studio propone una riflessione critica sul ruolo dell'istruzione nella costruzione e legittimazione delle disuguaglianze in epoca coloniale. Il contributo esplora in che modo il razzismo abbia costituito un elemento strutturale e pervasivo del sistema educativo coloniale italiano in Eritrea. Attraverso l'analisi di documenti inediti conservati presso l'Archivio Storico Diplomatico del Ministero degli Affari Esteri, unitamente allo studio delle politiche scolastiche, dei manuali didattici e delle pratiche educative adottate, si evidenzia come l'istruzione fosse volontariamente funzionale al mantenimento del dominio coloniale. L'immagine degli autoctoni come esseri inferiori, privi di capacità autonome di apprendimento, veniva usata dal governo italiano per giustificare l'offerta di un'educazione limitata e subordinata, volta a formare sudditi docili piuttosto che cittadini consapevoli. In questo contesto, la scuola diventava uno strumento chiave per consolidare la logica dei dominatori, contribuendo alla riproduzione delle gerarchie sociali e culturali imposte dal potere coloniale.

Parole chiave: razzismo; scuole italiane in Eritrea; istruzione per autoctoni; italianizzazione; Italia; Eritrea.

Abstract: This paper offers a critical reflection on the role of education in the construction and legitimation of inequalities during the colonial period. The study investigates how racism was constituted as a structural and pervasive component of the Italian colonial education system in Eritrea.

Through the analysis of previously unpublished documents held at the Historical Diplomatic Archive of the Italian Ministry of Foreign Affairs, alongside the study of educational policies, textbooks, and pedagogical practices, the research highlights how schools were intentionally used to serve the maintenance of colonial rule. The portrayal of the local population as inferior beings, allegedly incapable of autonomous learning, was used by the Italian government to justify a limited and subordinate form of education, aimed at producing obedient subjects rather than conscious citizens. In this context, schools became a key instrument for consolidating the logic of the colonizers, contributing to the reproduction of the social and cultural hierarchies imposed by colonial power.

Keywords: racism; Italian schools in Eritrea; Instruction for native; Italianization; Italy; Eritrea.

Sumario: 1. Razzismo, istruzione e progetto imperiale; 2. Dal banco al comando: la scuola come strumento di potere nell'eritrea coloniale; 3. Educare alla sottomissione: razza, civiltà e disciplina nei manuali scolastici coloniali italiani; 4. Conclusione; 5. Opere citate.

1. RAZZISMO, ISTRUZIONE E PROGETTO IMPERIALE

Lo sviluppo della mentalità e dei conseguenti atteggiamenti, scelte e comportamenti fondati sul razzismo nel XIX secolo si intreccia profondamente con i processi di modernizzazione¹. L'espansione di soggetti e poteri che si identificano con la modernità viene rappresentata come una «missione civilizzatrice» dei colonizzatori, un'opportunità storica che si presume debba essere accolta da tutti gli altri, specie extraeuropei, con cui si è entrati in contatto con preciso intento di conquista o con altri iniziali motivi. Ogni forma di resistenza da parte di coloro che dovrebbero beneficiarne viene affrontata attraverso la costruzione di categorie razziali e funzionali tanto alla denuncia del presunto oscurantismo culturale, quanto alla legittimazione della repressione delle resistenze e dello sfruttamento organizzato e sistematico dei soggetti subalterni.

Nell'organizzazione dell'istruzione nelle colonie, si riscontrano evidenze di questo substrato culturale? In che modo atteggiamenti e comportamenti razzisti emergono nelle disposizioni governative e nelle loro applicazioni concrete?

Ci si propone di approfondire la tematica analizzando le politiche e le pratiche educative attuate in Eritrea durante il periodo della dominazione coloniale italiana, con particolare attenzione al modo in cui la scolarizzazione fu modellata dal razzismo e dall'ideologia imperiale del tempo, basando la ricerca su una varietà di fonti archivistiche, tra cui documenti inediti custoditi presso l'Archivio Storico Diplomatico del Ministero degli Affari Esteri Italiano [ASDMAEI] e l'Archivio Provinciale

¹ La questione del razzismo è stata oggetto di ampia riflessione nella letteratura scientifica (Arendt, 1959; Banton, 1967, 1977, 1987; Benedict, 1942; Lévi-Strauss, 1952; Miles, 1989; Taguieff, 1999; Wieviorka, 1995, 2000).

Cappuccini Lombardi [APCL]. Inoltre, ci si avvale dell'approfondimento dei contenuti dei manuali scolastici impiegati nelle scuole italiane in Eritrea durante il periodo in esame, per indagare come gli obiettivi formativi e i contenuti didattici riflettano l'impianto ideologico razzista dell'epoca e le modalità di attuazione della politica educativa coloniale.

Sebbene tali materiali siano stati finora oggetto di un'esplorazione limitata, consentono di ricostruire l'attività educativa promossa sia dal governo coloniale che dalle istituzioni missionarie nel territorio in questione. In tal modo, è possibile delineare le strategie attraverso cui l'istruzione venne impiegata come strumento di organizzazione cosciente e mirata di disciplina, assimilazione culturale e controllo, basandosi su un'ideologia razzista talvolta implicita e talvolta esplicitamente formulata nella prospettiva della cosiddetta «missione civilizzatrice».

Nel contesto dell'elaborazione teorica e ideologica del razzismo scientifico, molteplici discipline —dalla biologia all'antropologia fisica, dalla medicina alla craniometria— concorsero alla costruzione di una gerarchia delle razze umane, ispirandosi ai modelli tassonomici proposti da Carl Linnaeus per la classificazione delle specie naturali. Questa visione pseudoscientifica si proponeva di dimostrare la presunta superiorità sulle altre popolazioni della razza bianca attribuendo a ciascun gruppo umano tratti biologici e morfologici considerati rappresentativi di capacità psicologiche, intellettive e comportamentali differenti (Wieviorka, 2000).

Le teorie da qui generate, articolate in diverse varianti e approcci, postulavano l'esistenza di razze umane distinte, ognuna caratterizzata da specifici elementi somatici che si pensavano correlati a disposizioni cognitive e morali. Queste caratteristiche venivano ritenute misurabili e generalizzabili sia a livello individuale che collettivo, favorendo così la legittimazione scientifica delle disuguaglianze sociali. Ciò portò alla conseguente giustificazione e accettazione di dinamiche di potere fino alla sopraffazione giustificata tra i diversi gruppi umani. Il razzismo scientifico, pur privo di fondamento empirico, ha esercitato una profonda influenza sulle dinamiche imperialistiche e sulle politiche coloniali, tanto da coinvolgere le pratiche educative e le dottrine eugenetiche fino a buona parte del xx secolo.

Tale logica trovò applicazione concreta anche nelle vicende coloniali italiane e nel contesto eritreo: il razzismo fu utilizzato come strumento politico e ideologico per giustificare la dominazione italiana, configurandosi come meccanismo centrale per l'instaurarsi e consolidarsi del potere coloniale e per l'esclusione sistematica dei soggetti subalterni dal pieno accesso alla cittadinanza, alla conoscenza e al riconoscimento e all'esercizio dei diritti fondamentali (Costa, 2004/2005).

In questo contesto, l'istruzione venne, almeno in parte, concepita e utilizzata come strumento funzionale a pratiche razziste che di fatto servivano come mezzo di penetrazione ideologica e di controllo sociale. Come sottolineato da Ernesto Schiaparelli, fondatore dell'«Associazione Nazionale per soccorrere i missionari cattolici italiani», la scuola destinata agli autoctoni, specie se orientata secondo una precisa

direttrice nazionale, avrebbe potuto rappresentare per i moderni popoli colonizzatori «il più potente mezzo di assimilazione, ed uno strumento efficacissimo di governo»².

2. DAL BANCO AL COMANDO: LA SCUOLA COME STRUMENTO DI POTERE NELL'ERITREA COLONIALE

Nel corso dell'espansione coloniale italiana, l'intervento in Eritrea rappresenta una delle prime esperienze dirette di amministrazione coloniale. Il processo ebbe inizio nel 1882, con l'acquisizione della baia di Assab sul mar Rosso, da parte della Compagnia Rubattino, e si consolidò nel 1890, anno in cui l'Eritrea fu ufficialmente proclamata colonia italiana.

All'alba del progetto coloniale italiano, veniva apertamente sostenuto che fosse una «necessità assoluta di governo» dichiarare «la superiorità della razza bianca sulla nera»³. Ciò veniva utilizzato come fondamento ideologico per legittimare la pratica coloniale, inscrivendola all'interno della retorica della «missione di civilizzazione», e attribuiva all'Europa il compito di educare e trasformare i popoli colonizzati secondo i modelli culturali occidentali (Carnevale, 2023).

In effetti, la relazione tra l'Italia e l'Eritrea si configurò in termini differenti rispetto ai modelli consolidati delle altre potenze coloniali europee nella stessa epoca. La sconfitta di Adua del 1896 esercitò un impatto profondo sull'opinione pubblica italiana, contribuendo a ridimensionare le ambizioni imperiali del Regno d'Italia e alimentando un diffuso scetticismo nei confronti del progetto coloniale (Barrera, 2003). A questo si aggiunse il fallimento della colonizzazione agricola sperimentale avviata negli anni Novanta del XIX secolo: il governo, constatata l'inefficacia dell'iniziativa, sospese il programma introducendo misure restrittive che limitarono drasticamente le possibilità di emigrazione contadina (Ertola, 2022, pp. 52-72). Di conseguenza, la presenza italiana in Eritrea rimase quantitativamente modesta, composta in larga parte da operai, scarsamente alfabetizzati, alcuni dei quali si trovarono in condizioni di subalternità rispetto alla popolazione locale (Barrera, 2003). Tali dinamiche contribuirono a indebolire il discorso di superiorità razziale e culturale che il colonialismo italiano intendeva promuovere.

Nel 1905, oltre il 6% dei giovani europei residenti in colonia sotto i vent'anni risultava analfabeta. In tale contesto, l'eventuale avanzamento di status grazie

² ASDMAEI, EMAI, MAI I, p. 33/1. Schiaparelli E., *Lettera di Ernesto Schiaparelli all'Antonio Starabba di Rudini, Presidente del Consiglio dei ministri del Regno d'Italia*, Firenze, 20 luglio 1891, Manoscritto firmato.

³ ASDMAEI, EMAI, MAI I, p. 33/2. Martini, F., *Propaganda delle missioni cattolica e protestante. Dispaccio di Ferdinando Martini al Ministro degli Affari Esteri*, Asmara, 26 aprile 1901. Dattiloscritto firmato.

all'istruzione dei sudditi africani avrebbe potuto mettere in discussione il principio di superiorità razziale su cui si basava l'ideologia coloniale. Ferdinando Martini, governatore dell'Eritrea dal 1897 al 1907, credeva che le scuole miste di italiani e di autoctoni avrebbero peggiorato la situazione, perché «l'indigeno, fanciullo, troppo più agile e pronta ha l'intelligenza del fanciullo bianco» (Martini, 1946, vol. 2, p. 472) e «la superiorità del bianco, su cui si fonda ogni regime coloniale, nelle scuole è smentita». (Martini, 1946, vol. 2, p. 164). Il governatore auspicava pertanto che non venisse impartita alcuna forma di istruzione scolastica agli eritrei. Durante il suo mandato, l'istruzione destinata alla popolazione locale fu affidata esclusivamente a istituzioni confessionali; non esisteva infatti alcuna scuola governativa riservata agli autoctoni (Morone, 2021).

Al contrario, Giuseppe Salvago Raggi, successore di Martini, ravvisò la necessità di un'adeguata istruzione sia per gli italiani sia per la popolazione autoctona, al fine di garantire la coesistenza pacifica di tra due comunità. Parallelamente, le autorità italiane orientarono le strategie economiche verso alternative che comprendevano la promozione dell'agricoltura capitalistica nelle aree di pianura, lo sfruttamento delle risorse naturali locali —quali la palma da avorio, la gomma arabica e il bestiame— e il potenziamento del commercio di transito. Secondo Salvago Raggi, lo sviluppo economico della colonia doveva fondarsi sull'industria e sul commercio, favorendo l'afflusso di capitali italiani capaci di valorizzarne le risorse latenti, di intensificare gli scambi con l'Etiopia, di incentivare la produzione locale e di creare nuovi sbocchi per i prodotti della madrepatria (Salvago Raggi, 1977). Inoltre, di particolare rilevanza strategica per il governo coloniale fu la visione dell'Eritrea come un bacino di reclutamento per le truppe coloniali (Barrera, 2003; Tekeste, 1987).

In questo contesto, l'istruzione divenne uno strumento fondamentale della politica coloniale. Il governo, da un lato, cercò di innalzare il livello dell'istruzione degli italiani residenti in colonia; dall'altro, progettò di istruire la popolazione locale al fine di impiegarla come personale subalterno nell'amministrazione coloniale per le esigenze economiche e burocratiche della colonia. In virtù di ciò, con il Decreto Reale del 3 gennaio 1909, n. 800, venne sancita l'obbligatorietà di impartire l'istruzione primaria nei principali centri urbani dell'Eritrea⁴, ma esclusivamente per i cittadini italiani (Mondaini, 1941, vol. I, p. 208). Per le popolazioni locali, invece, l'accesso all'istruzione rimaneva facoltativo e marginale, regolato da «programmi speciali diretti a dar loro la conoscenza degli elementi della lingua italiana e dell'aritmetica elementare»⁵.

⁴ In Italia, l'obbligo scolastico era stato stabilito già dal 1859 con la legge Casati (estesa dal Regno di Sardegna al resto della penisola).

⁵ ASDMAEI, EMAI, MAI III, b. 37. *Promemoria sulle istituzioni scolastiche dell'Eritrea*, Asmara, 3 agosto 1914. Dattiloscritto non firmato.

Nel 1909, a Massaua venne istituita la scuola bilingue arabo-italiana, considerata la prima scuola statale italiana rivolta alla popolazione locale. Nel corso del governatorato di Salvago Raggi, il progetto di istruzione proseguì con l'istituzione di altre scuole per eritrei, come le scuole d'arti e mestieri di Cheren, Adi Ugri e Saganeti (Carini, La Cordara, 2014; Puglisi, 1953). Le tre scuole, seppur differenziate per orientamento religioso e collocazione territoriale, condividevano l'obiettivo di fornire un'istruzione elementare di base affiancata da una formazione tecnico-pratica, finalizzata alla preparazione di manodopera specializzata nei settori più utili all'amministrazione coloniale, formando tra le altre figure professionali quali fabbri, falegnami, operatori telegrafici, dattilografi, tipografi, tra gli altri (Ciampi, 1996, p. 681).

Come emerge chiaramente dal decreto e dall'organizzazione scolastica, l'istruzione destinata agli eritrei si configurò, sin dalle sue origini, come componente strutturale di un disegno educativo gerarchico e discriminatorio. Da un lato, si tendeva a escludere le popolazioni locali dall'accesso a forme di sapere più elevate, in grado di favorirne l'emancipazione e lo sviluppo autonomo; dall'altro, si perseguiva l'obiettivo di rispondere pragmaticamente alle necessità operative della colonia, negli interessi dell'Italia.

Per legittimare tale scelta, si ricorreva frequentemente a retoriche razziali e paternalistiche, come risulta evidente dalle affermazioni di Antonino Di San Giuliano, allora Ministro degli Affari Esteri, nel corso del dibattito parlamentare del 1910 sul riordino delle scuole italiane all'estero. Egli sostenne che gli autoctoni «hanno una mentalità quasi infantile, e bisogna sapere adattare il cibo intellettuale in guisa da non produrre un disquilibrio mentale e morale in loro»⁶. Propose così una visione fondata sull'assunto dell'inferiorità intellettuale e morale delle popolazioni colonizzate.

Questa impostazione ideologica non si limitava alle autorità civili e governative, ma permeava anche l'operato delle istituzioni missionarie, le quali erano responsabili della fondazione e gestione delle scuole confessionali. Emblematico, in tal senso, è il caso di Mons. Camillo Carrara, Vicario apostolico dal 1911 al 1924, che si distinse per l'intenso impegno nella riorganizzazione e nell'ampliamento della rete scolastica presso le residenze missionarie, orientata in primo luogo alla finalità evangelizzatrice. Egli afferma in una relazione: «[Gli eritrei] Sono per natura orgogliosi e presuntuosi assai, inclinati fortemente all'ozio e vagabondaggio e attaccati grandemente alle tradizioni, agli usi ed anche ai pregiudizi del paese»⁷.

Sulla base di una concezione che dava per assunta l'inferiorità intellettuale e morale degli eritrei, l'istituzione scolastica veniva concepita come uno spazio privilegiato di «civilizzazione», volto a dissipare l'ignoranza delle popolazioni locali e

⁶ ASDMAEI, EMAI, MAI III, b. 37. Camera dei Deputati, 1ª Tornata del 5 luglio 1910. Dattiloscritto.

⁷ APCL, Sez. XIII, Cass. 01, fasc. 01, docc. 02. Carrara, G.C., *Relazione di mons. G.C. Carrara alla Sacra Congregazione*, Asmara, 6 giugno 1912. Dattiloscritto firmato.

ad avviarle all'accoglienza della civiltà italiana. Tale rappresentazione della scuola finiva per orientarne gli obiettivi e i contenuti curricolari a finalità eminentemente politiche.

Tale visione è chiaramente espressa in una circolare di Giacomo De Martino, governatore dell'Eritrea dal 1916 al 1919, nella quale si afferma:

[Con l'educazione] è avveduta opera di saggezza politica avvincere quanto è più possibile a noi le nuove generazioni di sudditi coloniali, che, nati sotto la nostra bandiera, debbono presto imparare ad apprezzarne i benefizi e ad ammirarne il prestigio: ma tali sentimenti non si possono suscitare se non si ottiene prima un miglioramento intellettuale e morale della media delle popolazioni, miglioramento che solo potrà cominciare a far sentire il distacco fra una sudditanza avviata al vivere civile, e l'informe agglomerazione sociale semibarbara di cui è ancora esempio tangibile l'indigeno nato e vivente fuori dei confini della Colonia⁸.

Qui, la retorica riguardante crescita e emancipazione degli autoctoni non si configura come un fine in sé, bensì come strumento per garantire l'adesione —forzata e strategica— alla supremazia culturale e politica dell'Italia. Tale concezione dell'istruzione trovò concreta attuazione nel 1921, quando il governo italiano emanò le norme relative all'istruzione degli autoctoni attraverso il Decreto Governatoriale n. 3808 del 12 settembre. Con esso si progettava un articolato ordinamento scolastico destinato alla popolazione eritrea suddiviso in tre ordini: scuole elementari, scuole d'arti e mestieri e scuola superiore, definendo in modo chiaro gli insegnamenti e le finalità di ciascun livello. In tutte le scuole era previsto l'obbligo dell'insegnamento della lingua italiana, ponendo particolare attenzione sul carattere pratico dell'istruzione impartita. Non solo gli allievi delle scuole di arti e mestieri, ma anche quelli delle scuole elementari, secondo quanto previsto dal decreto, venivano, laddove possibile, avviati a esercitazioni pratiche in ambito agricolo, di giardinaggio o nelle industrie locali (art. 3).

La scuola superiore, di durata biennale, fu istituita solo a partire dal 1927 con la fondazione ad Asmara della scuola «Vittorio Emanuele III». Nel 1931, l'istituto venne ridenominato «scuola media per sudditi coloniali», nel tentativo di rispondere alle aspirazioni dei ceti medi locali per il futuro dei loro figli (Podestà, 2021, p. 185). Tuttavia, già alla fine dell'anno scolastico 1932-33, l'istituzione fu soppressa, perché «il pomposo nome determinava non pochi equivoci fra gli alunni le cui aspirazioni oltre passavano molte volte la portata comune» (Festa, 1935, p. 293). In sua sostituzione fu introdotto un corso biennale di perfezionamento, concepito per integrare le competenze acquisite nel ciclo inferiore dell'istruzione.

⁸ ASDMAEI, EMAI, AE, b. 145. De Martino, G., *Pubblica Istruzione. Circolare del Governatore dell'Eritrea, Giacomo De Martino*, Cheren, 31 dicembre 1916. Dattiloscritto.

Il controllo dell'organizzazione scolastica da parte del governo si migliorava nel 1928 attraverso il Decreto Governatoriale dell'8 settembre n. 4603 che regolamentava tutte le scuole private e nel 1931, con l'emanazione di un nuovo ordinamento scolastico per sudditi coloniali e assimilati, approvato con il Decreto Governatoriale dell'8 aprile n. 5226, con l'obiettivo di riformare le disposizioni relative all'istruzione degli autoctoni. Si voleva garantire che l'insegnamento fosse impartito secondo le direttive del Governo, unificando la materia in un unico ordinamento. Successivamente nel 1932, con il Decreto Governatoriale del 21 novembre, fu istituita ad Asmara la Direzione centrale delle scuole primarie per sorvegliare e disciplinare tutte le scuole della colonia sia pubbliche che private destinate tanto alla popolazione eritrea quanto a quella italiana. Andrea Festa fu nominato direttore centrale, forte della esperienza maturata durante il suo servizio in Libia⁹.

Secondo quanto osserva Silvana Palma (2011), fino agli anni Trenta non si registrano dibattiti o controversie di rilievo riguardo alla natura e agli scopi dell'istruzione nelle colonie. Solo a partire da questo decennio, infatti, l'educazione degli autoctoni viene riconosciuta come un «imperioso dovere, [...] un elemento civilizzatore per eccellenza» (Mininni Caracciolo, 1930, p. 186).

È opportuno osservare che, contestualmente alla proclamazione dell'Impero, si diffuse e consolidò il concetto di «pedagogia imperiale», teorizzato e promosso da Franco Ciarlantini (1936), giornalista e politico, in un articolo pubblicato nello stesso anno ne *I Diritti della Scuola*. In tale contributo, l'autore identificava esplicitamente l'elaborazione di una pedagogia adeguata al contesto coloniale come uno dei principali problemi coloniali da affrontare. In questa prospettiva, la scuola veniva definita come «l'arma più sicura della sua potenza e della sua espansione» (Ciarlantini, 1936, p. 203), un dispositivo centrale nella costruzione dell'Impero. L'obiettivo prioritario della scuola coloniale era considerato come quello di plasmare una coscienza «arci-italiana» (Ciarlantini, 1936, p. 202) in selezionati gruppi di soggetti autoctoni, i quali erano chiamati a fungere da intermediari nella diffusione dei valori imperiali e nella legittimazione del presunto diritto dell'Italia al comando e all'espansione tra i loro conterranei.

⁹ Andrea Festa, nato a Savoia di Lucania il 19 gennaio 1898, ricoprì significativi incarichi nel campo dell'istruzione in Libia e in Eritrea tra il 1919 e il 1949. Nel 1926-27, fondò e diresse la scuola rurale per indigeni a Suk el Giuma, un'esperienza che lo vide impegnato anche nell'organizzazione di corsi serali per indigeni musulmani. Successivamente, assunse la direzione della scuola centrale per indigeni musulmani «Mussolini» a Tripoli, dove promosse un'integrazione tra l'insegnamento e la gestione scolastica. Dal 1927 al 1932, diresse il Circolo occidentale di Tripoli, costituito principalmente da scuole speciali per israeliti e musulmani, inclusa la scuola per alunni tracomatosi «Niccolò Tommaseo». Nel 1932, con Decreto Governatoriale n. 6276 del 22 novembre, fu nominato direttore didattico centrale delle scuole elementari dell'Eritrea: ASDMAEI, EMAI, MAI, IS. Mele. 1606 *Andrea Festa*, n. 315589, Roma, 3 febbraio 1950. Dattiloscritto firmato.

Tuttavia, egli metteva in guardia rispetto a un'istruzione generalizzata e indiscriminata, considerata potenzialmente pericolosa nel contesto coloniale: essa, infatti, avrebbe potuto alimentare aspettative di mobilità sociale e impegno non sostenibili, generando quella che l'autore definisce una massa di «spostati e disoccupati... di colore» (Ciarlantini, 1936, p. 201).

Il progetto scolastico coloniale si articolava, secondo Ciarlantini, lungo due direttrici complementari: da un lato, quella militare, mirata alla formazione di truppe coloniali; dall'altro, quella civile orientata alla soddisfazione delle esigenze amministrative e operative della colonia tramite la scuola per preparare personale adatto. Per quanto riguarda il primo, in effetti, in Eritrea si realizzò la creazione dell'organizzazione «pre-ascari», che fu predisposta e curata dalla Direzione Centrale delle Scuole Primarie e attivata in tutti i principali centri scolastici eritrei (Festa, 1937b).

Il governo italiano riconobbe l'utilità dell'Eritrea quale riserva strategica di forza militare coloniale, per sostenere una politica espansionistica in Somalia e in Libia, riducendo al contempo il rischio di un impiego massiccio di soldati italiani. A partire dalla conquista della Libia nel 1912, l'Eritrea fornì un consistente contingente di truppe ausiliarie coloniali, note come *ascari*, al servizio dell'esercito italiano (Barrera, 2003).

Durante il periodo fascista, la militarizzazione della società coinvolse anche il sistema scolastico. In Italia, le riforme scolastiche introdussero organizzazioni paramilitari giovanili per accelerare il processo di fascistizzazione della popolazione a partire dalla formazione dei giovani attraverso un progressivo avvicinamento tra scuola e esercito. In Eritrea, già nel 1926 fu istituita l'organizzazione dei Balilla tra gli alunni italiani residenti nella colonia. Tuttavia, la partecipazione ad essa era preclusa alla popolazione autoctona, per la quale fu invece predisposto un sistema parascolastico separato. In tale contesto si colloca la creazione dell'organizzazione dei pre-ascari, per promuovere, attraverso l'istruzione scolastica, un modello formativo ispirato alla figura dell'ascaro, presentata come simbolo di fedeltà e disciplina al servizio dell'Italia a cui i piccoli autoctoni dovevano essere fieri di appartenere.

L'organizzazione, rivolta a bambini di età compresa tra i 7 e i 14 anni, prevedeva un curriculum che integrava nozioni elementari con una marcata dimensione paramilitare. Nell'anno scolastico 1937, solo nella scuola urbana di Asmara, si contavano oltre 700 iscritti a tale programma, a dimostrazione della sua rilevanza strategica e della sua ampia diffusione (Festa, 1937b).

Contemporaneamente, si registrò un crescente rafforzamento del controllo statale e della tendenza all'unificazione del sistema educativo nelle colonie. Il Regio Decreto-Legge n. 1737 del 24 luglio 1936 sancì l'unificazione dell'ordinamento scolastico nelle colonie italiane. Il decreto affidava la supervisione del sistema educativo coloniale al Ministero delle Colonie, istituendo una soprintendenza scolastica per ciascun governo coloniale.

Inoltre, tra il 1936 e il 1938, nel clima della preparazione delle leggi razziali, furono emanate le principali disposizioni legislative volte al riassetto del sistema coloniale italiano, fondato su una rigida separazione razziale (Salvador, 2021). Sebbene la distinzione tra le cosiddette «razze» costituisse già una realtà consolidata all'interno dei territori coloniali, tali provvedimenti normativi si caratterizzarono per una sistematizzazione e un inasprimento delle pratiche segregazioniste, con effetti pervasivi in tutti gli ambiti della società eritrea.

Come osserva Matteo Salvatore (2021), la prima fase della colonizzazione italiana in Eritrea fu segnata dalla centralità dell'iniziativa privata e da un controllo istituzionale relativamente debole, orientato principalmente verso una politica di assimilazione. Tuttavia, con il passare del tempo, tale paradigma assimilazione venne progressivamente sostituito da una strategia imperniata sulla segregazione e sul rafforzamento del controllo statale, estesi anche al contesto scolastico.

L'istruzione rivolta alla popolazione autoctona venne intesa dai funzionari e i promotori dell'impresa coloniale come un elemento potenzialmente destabilizzante per l'ordine imperiale (Moreno, 1939; Businco, 1939). In risposta a tali timori, furono adottate politiche volte sia a limitare l'accesso all'istruzione da parte della popolazione autoctona, sia a depotenziare i contenuti proposti, con l'obiettivo di mantenerla in una condizione subordinata.

Tale impostazione si traduceva in un'offerta educativa fortemente ridotta e orientata quasi esclusivamente all'istruzione professionale di base. Questa configurazione era giustificata da una retorica discriminatoria che, attraverso l'impiego di argomentazioni pseudo-scientifiche, costruiva e legittimava l'inferiorità attribuita alla popolazione locale. Tali narrazioni si intensificarono soprattutto a partire dall'emanazione delle leggi razziali del 1938, contribuendo a diffondere, attraverso la propaganda, una visione univoca delle presunte carenze cognitive e comportamentali delle popolazioni autoctone. Ne è esempio la descrizione pubblicata sulla rivista *La Difesa della Razza*, che sottolineava: «l'incapacità di organizzare la somma di conoscenze che gli derivano da un gran numero di osservazioni e di esperienze esatte, l'assoluta impossibilità di dominare le esplosioni emotive in preda alle quali si abbandona come a veri e propri accessi di follia, la passività di fronte a tutto quello che non risveglia l'emozione e l'insofferenza all'applicazione metodica non solo delle facoltà mentali, ma anche di quelle fisiche» (Petrucci, 1938, p. 35).

Secondo Martino Mario Moreno, Direttore Generale degli Affari Politici al Ministero dell'Africa Italiana, in tale quadro l'istruzione coloniale si doveva proporsi di formare dei «buoni africani», ovvero individui ritenuti capaci di preservare e sviluppare i valori tradizionali a cui erano considerati intimamente legati e il controllo e la sorveglianza statale si fecero sempre più pervasivi. Il sistema educativo era utilizzato per consolidare tale visione, «diffondendo e perfezionando gli altri idiomi locali, accanto alla lingua italiana che reca loro, in forme adatte alle loro menti, nuove idee e nuove cognizioni, tendenti soprattutto a dotarli di quelle

capacità manuali e tecniche di cui sentono vivamente la mancanza» (Moreno, 1939, p. 7).

Questa imposizione trovava corrispondenza nel pensiero di Giuseppe Bottai (1939), dal 1936 al 1943, Ministro dell'Educazione Nazionale. Egli affermava che «la cultura dell'indigeno deve essere mantenuta in limiti ben precisi», rivelando una volontà programmatica di contenimento delle possibilità formative delle popolazioni locali. L'obiettivo non era quello di formare una manodopera intellettualmente qualificata, bensì di addestrare una forza lavoro subordinata, tecnicamente competente ma culturalmente «limitata», funzionale all'apparato produttivo e infrastrutturale coloniale.

Secondo Bottai, intorno a un nucleo di istruzione «veramente elementare», si sarebbe dovuta costruire una «Scuola africana», intesa come strumento di formazione di soggetti disciplinati e fedeli all'ordine imperiale. L'istruzione era concepita come dispositivo ideologico volto a produrre consenso, subordinazione e utilità economica escludendo gli alunni dalla possibilità di un percorso di crescita e di sviluppo integrale. Il discorso educativo si intrecciava così strettamente con la dimensione politico-economica dell'Impero, configurandosi come uno degli ingranaggi principali della macchina coloniale fascista.

3. EDUCARE ALLA SOTTOMISSIONE: RAZZA, CIVILTÀ E DISCIPLINA NEI MANUALI SCOLASTICI COLONIALI ITALIANI

Sempre per quanto riguarda il curriculum dell'istruzione destinata alle popolazioni autoctone, una significativa testimonianza è offerta da Aldo Bibolini, all'epoca Capo dell'Ufficio Minerario della colonia Eritrea. Nella sua relazione del 1918, egli evidenziava l'importanza strategica dell'educazione nel contesto coloniale, concepita come strumento funzionale per conciliare le «vedute Europee, con la mentalità non bruta Abissina, e con le esigenze industrializzatrici in materia di domini coloniali». Egli insisteva ripetutamente sul carattere utilitaristico della formazione da impartire ai soggetti colonizzati, dichiarando:

A nostro avviso, esso deve avere di mira esclusivamente le strette esigenze della cultura, indispensabile alle tecnologie della varia mano d'opera operaia, esigenze che possono essere tangibilmente riassunte con questa formula: necessità di apprendere a leggere e scrivere quanto basta per comprendere e per esporre un semplice ordine o un conto elementare di lavoro¹⁰.

¹⁰ ASDMAEI, EMAI, AE, b. 145. Bibolini, A. *Sull'istruzione agli indigeni: proposte preliminari*, Asmara, 29 luglio 1918. Dattiloscritto firmato.

Il discorso si fonda su un presupposto implicitamente gerarchico e svalutativo, evidente nell'uso dell'espressione «mentalità non brutta», che sottintende una visione discriminatoria e pregiudiziale. Tale rappresentazione tende a concepire le culture autoctone come realtà da disciplinare ed educare, sulla base del confronto asimmetrico con le «vedute europee», assunte come modello normativo e universale.

In linea con tale impostazione, l'autore proponeva, all'interno del curriculum destinato alle scuole per la popolazione autoctona, l'insegnamento dei seguenti contenuti:

la conoscenza degli elementi grammaticali della lingua italiana, esposti praticamente, sulla scorta del meccanismo glottologico della lingua locale e quelli della lingua locale, in reciproca comparazione pratica con la italiana, la conoscenza pratica degli elementi dell'aritmetica, limitati: al sistema metrico decimale ed alle misure locali, alle quattro operazioni, alle frazioni ed alle proporzioni semplici; ed infine: la conoscenza elementare dei soli fenomeni naturali che si avvisano fondamentali nel riguardo delle tecnologie del lavoro. Sembra possibile escludere la storia o tutto al più dare di essa brevi cenni, per mostrare la evoluzione dell'Africa, come conseguenza della colonizzazione e ridurre la geografia a qualche nozione fisica assolutamente generale, comprendendovi, in quanto si riferisce alla colonia, un minimo di dettagli, ispirati ai concetti direttivi della geografia industriale e commerciale¹¹.

Questa logica fu ripresa, a circa vent'anni di distanza, nel discorso di Andrea Festa, il quale nel 1937 affermava che:

In quelle per indigeni tutto dev'essere subordinato alle condizioni effettive di tale popolazione. [...] Tale circostanza risponde poi alle particolari necessità di quella nostra scuola tenendo conto che nell'Impero i corsi elementari debbono necessariamente essere ridotti ed adeguati ai bisogni di quella infanzia per la quale le massime direttive politiche non possono essere le stesse fissate per la popolazione e quindi per gli scolari indigeni delle due colonie mediterranee. (Festa, 1937a, p. 6).

Anche in questo passaggio, l'utilizzo di termini «esigenze» e «circostanza» serve non solo a giustificare una riduzione dei contenuti formativi e delle ambizioni educative, ma funge anche da dispositivo ideologico per legittimare un approccio differenziale e gerarchico all'istruzione. Il razzismo, in tal senso, pare essere non solo un presupposto latente, ma una componente attiva della razionalizzazione del modello educativo coloniale.

Questa impostazione si rifletteva nella produzione testuale ad uso scolastico dell'epoca, nella quale emerge il bisogno, da parte degli autori italiani, di realizzare

¹¹ ASDMAEI, EMAI, AE, b. 145. Bibolini, A. *Sull'istruzione agli indigeni: proposte preliminari*, Asmara, 29 luglio 1918. Dattiloscritto firmato.

strumenti didattici che fossero «accessibili alla mente dello scolaro eritreo» (Missione Cattolica, 1923, I).

I libri di testo per gli alunni eritrei, sulla base dei manuali fino ad ora reperiti, possono essere classificati in tre gruppi distinti, in base alle rispettive provenienze editoriali: l'Ordine dei Cappuccini, la Missione Evangelica Svedese¹² e dopo il 1936, il Ministero dell'Africa Italiana.

Nel 1914, con la fondazione della scuola governativa «San Michele» a Saganeiti, gestita dalla Missione Cattolica e destinata ai giovani autoctoni di religione cattolica, venne introdotto l'uso di speciali libri di testo bilingui, studiati per facilitare l'apprendimento e favorire il dialogo interculturale (Da Nembro, 1953, p. 77). Tali libri sono redatti nella prima parte in italiano; nella seconda i testi sono tradotti in lingua tigrina¹³.

Successivamente, tra 1923 e 1930, la Missione Cattolica elaborò una nuova serie di manuali concepiti perché «rispondesse alle moderne esigenze della scuola e fosse accessibile alla mente dello scolaro eritreo» (Missione Cattolica, 1923, pp. I-IV). Questa raccolta, articolata in tre volumi destinati rispettivamente alle tre classi della scuola elementare¹⁴, trattava le consuete discipline del curriculum primario. I manuali erano redatti prevalentemente in lingua italiana, con l'utilizzo del tigrino limitato ad alcune sezioni, esclusivamente per facilitare la comprensione e l'apprendimento. L'obiettivo principale era insegnare a leggere, scrivere, fare calcoli e acquisire nozioni generali, promuovendo l'integrazione linguistica e la formazione

¹² Secondo J. Jwarson e A. Tron (1918), le missioni evangeliche, aderendo al principio secondo cui «ogni popolo deve essere messo in grado di leggere e comprendere la Sacre Scritture nella sua propria lingua» (p. 36), istituirono nel 1885 una tipografia a Moncullo, successivamente trasferita ad Asmara nel 1895. Questo centro di stampa avviò la traduzione e la pubblicazione di testi, principalmente opere di natura religiosa e sillabari utilizzati nelle scuole. Tra le lingue in cui furono prodotti i materiali figurano il ge'ez, l'amarico, il tigrino, il tigrè, il cunama, il galla e il chisuaheli. In particolare, risultano disponibili due sillabari, uno in lingua tigrina e l'altro in lingua tigrè (Società Evangelica Nazionale Svedese, 1904; Roden, 1911). Tali manuali non sono oggetto di analisi nel presente studio, in quanto redatti in lingue locali.

¹³ La collezione comprende sette volumi bilingui italiano-tigrino, che conobbero numerose riedizioni e furono progressivamente adottati, almeno in parte, anche da altre scuole della Missione Cattolica. (Missione Cattolica, 1912, 1914, 1916, 1917a, 1917b, 1918, 1924).

¹⁴ Nella prima edizione di questa raccolta, i manuali erano suddivisi in tre volumi destinati rispettivamente alle classi seconda, terza, e quarta della scuola elementare. Tuttavia, nella seconda edizione (Da Milano, 1930), pur mantenendo la suddivisione in tre volumi, essi furono riformulati per essere destinati alle classi prima, seconda e terza. Tale revisione venne elogiata per aver incorporato «tutte le ultime variazioni riguardanti le divisioni amministrative della Colonia Eritrea» e per aver dimostrato «una sempre più viva aderenza alla vita reale degli Eritrei» (quarta di copertina). Questa modifica si allineava al Decreto Governatoriale n. 3808 del 12 settembre 1921, che stabiliva una durata triennale per il ciclo della scuola elementare destinato agli studenti eritrei (art. 3).

professionale degli alunni. I programmi proposti erano pressoché analoghi a quelli delle scuole elementari italiane, ma adattati per preparare gli alunni all'apprendimento mestieri pratici, quali quello «del sarto, del calzolaio, del sellaio, del falegname». Inoltre venivano fornite conoscenze utili per ruoli come scrivano, interprete o piccolo commerciante (Missione Cattolica, 1923, pp. II-III).

Nel 1936 fu pubblicato il primo libro di Stato destinato agli alunni autoctoni delle scuole dell'Eritrea redatto dal direttore centrale delle scuole elementari della colonia, Andrea Festa, approvato dal Ministero delle Colonie, e stampato a cura del Governo Eritreo (Festa, 1936), il testo rappresentava il risultato di una più ponderata analisi della centralità politica della questione educativa (Ricci, 2017, p. 89).

I manuali scolastici riflettono di conseguenza un'evoluzione nella progettazione di materiali didattici destinati agli alunni delle colonie italiane. La prima edizione del *Sillabario e prime letture ad uso delle scuole elementari per indigeni dell'Eritrea*, pubblicata nel 1936, rappresentò il primo tentativo strutturato di creare strumenti educativi specificamente pensati per l'istruzione degli autoctoni. Questo libro fu seguito da una seconda edizione nel 1937 e, secondo lo studio di Enrica Delitara, da una terza edizione successiva (Delitara, 2015).

Nel 1940 vennero inoltre pubblicati manuali destinati alle scuole elementari dell'Africa Orientale Italiana, anche se attualmente risulta disponibile negli archivi e nelle biblioteche consultati solo un manuale per la terza classe. Tale manuale si proponeva di insegnare la lingua italiana e impartire nozioni di cultura generale, insieme a norme di igiene e indicazioni pratiche sull'utilizzo di alcuni servizi pubblici.

Nei manuali scolastici adottati si attribuiva particolare rilievo all'insegnamento della lingua italiana, considerata veicolo imprescindibile di assimilazione culturale. L'insegnamento della storia, al contrario, veniva quasi completamente omissivo, in quanto ritenuto inadeguato rispetto alla presunta immaturità intellettuale degli alunni locali: «un tema simile qui non è ancora maturo, e le menti indigene lo sono ancora meno per apprezzarlo» (Missione Cattolica, 1924, II). Tuttavia, l'azione civilizzatrice dell'Italia in colonia veniva trattata con maggiore dettaglio soprattutto «nei fatti che meglio servono a colpire la fantasia degli scolari» (Missione Cattolica, 1924, II), rivelando l'intento propagandistico dell'istruzione coloniale, volta a legittimare la presenza italiana attraverso una narrazione selettiva e celebrativa.

In una prospettiva chiaramente funzionale agli obiettivi ideologici del progetto coloniale, l'elaborazione dei contenuti didattici era orientata a sottolineare la bellezza, la forza e la ricchezza dell'Italia. Tale intento propagandistico emerge con particolare evidenza nell'impiego di espressioni enfatiche, volte a costruire un'immagine idealizzata dell'Italia e del suo ruolo in Africa. Esemplificative in tal senso sono alcuni passi nei testi: «L'Italia è la più bella terra dell'Europa e la più illustre nella storia della civiltà» (Missione Cattolica, 1916, p. 68):

L'Italia è bella e forte perché non ha oziosi. In Italia nacquero molti uomini grandi, che sono rinomati in tutto il mondo, e si contano anche dei giovinetti di pochi anni che meritano d'essere ricordati con stima per la loro bontà e per il loro coraggio. (Da Milano, 1930, p. 36).

L'obiettivo era duplice: da un lato, generare nei piccoli lettori ammirazione verso l'Italia, dall'altro rafforzare la legittimità del dominio coloniale attraverso la narrazione di una missione civilizzatrice benefica e superiore. L'operato coloniale dell'Italia, spesso nei diversi manuali scolastici, era spesso idealizzato e la finalità della colonizzazione è narrata in termini di progresso morale, sociale e culturale delle popolazioni autoctone, le quali vengono rappresentate come soggetti passivi, bisognosi dell'intervento europeo:

- Quale scopo ha l'Italia nel governare la Colonia Eritrea?
- Favorire l'istruzione, l'agricoltura, migliorare i costumi degli abitanti indigeni, aiutarli a divenire sempre meglio civili, come già fece l'Italia verso altri popoli. (Missione Cattolica, 1924, p. 256).

Il ruolo dell'Italia era presentato in termini di una presenza salvifica e modernizzatrice, in grado di portare infrastrutture, servizi e istituzioni educative alle popolazioni colonizzate:

Il bene che fa l'Italia. Dopo la conquista dell'Impero, l'Italia ha istituito scuole ed ambulatori in tutti i centri più importanti dei vari Governi. Nella sola Eritrea funzionano oltre quaranta scuole frequentate da molte migliaia di alunni. Negli ambulatori si curano gli ammalati e si medicano coloro che sono affetti da piaghe. Le popolazioni locali, riconoscenti benedicono all'Italia, al Re Imperatore ed al Duce. (Festa, 1937c, p. 90).

Il potere coloniale, presentato come benefattore e civilizzatore, meritava in quest'ottica gratitudine e obbedienza: i benefici materiali e sociali attribuiti all'azione dell'Italia nella colonia costruivano un'immagine dell'autorità imperiale come generosa e provvidenziale. In questo quadro, il discorso didattico induceva negli alunni coloniali un senso di debito morale nei confronti dei colonizzatori.

I manuali scolastici delineavano come obiettivo formativo la figura di un «buon suddito», destinato a crescere come un adulto devoto al servizio della «patria» che all'interno dei testi, ricorreva frequentemente con riferimento all'Italia, configurandosi come un concetto centrale ma problematico. Come dichiara Laura Ricci (2008), tale nozione, costruita su una narrazione spesso artificiosa e dissonante rispetto all'esperienza degli alunni locali, si riferiva a una terra distante e sconosciuta — quella dei colonizzatori — e risultava, pertanto, estranea e imposta ai loro occhi. Un

esempio emblematico di questa narrativa è rappresentato dal seguente passo: «La mia patria è l'Italia, io l'amo tanto perché è bella e forte. Fatto uomo saprò essere utile alla mia cara Patria» (Festa, 1937c, p. 51); «Ecco la nostra bandiera! Io ti saluto o bel tricolore. Tu rappresenti la cara, la bella, la grande Patria. Io ti amo tanto; per te darei la vita, per te grido con tutto il cuore; Viva l'Italia!» (Festa, 1936, p. 60).

Ancora più marcato è il richiamo all'idea di patria nel passaggio:

Il nome di patria abbraccia e un territorio e una convivenza di uomini, legati con noi da tradizioni e da abitudini. La casa ove nascemmo, il paese dove fummo allevati, i luoghi dove tripudiammo fanciulli, quanto ci riescono cari a rivedere! Oh la patria! Essa dopo Dio, è l'amor più santo che alberghi nel nostro seno. [...] I nostri valorosi ascari che ad Amba-Alagi, Abba-Garima, al Benadir e a Tripoli hanno sacrificato eroicamente la loro vita per l'onore della patria, sono un nobile esempio dell'affetto sincero e forte che noi dobbiamo portare all'Italia la quale ha donato a questi popoli dell'Eritrea il benessere, la libertà, la sicurezza e la pace nell'ordine civile e religioso. (Missione Cattolica, 1912, p. 105).

Sebbene il concetto di «patria» venga inizialmente legato alla terra di origine, quando si parla degli ascari, i soldati locali al servizio dell'Italia coloniale, il sacrificio per la «patria» viene associato all'Italia coloniale, nonostante questi soldati non siano nati in Italia, né possiedano un legame diretto con essa. La «patria» quindi si trasforma in una nozione più complessa e politicizzata, che non rispecchia più solo la terra di nascita, ma anche l'ideologia e l'autorità della nazione colonizzatrice.

In questo contesto, il «lavoro» veniva investito di un ruolo fondamentale, configurandosi come elemento cardine dello sviluppo morale e civile dei soggetti coloniali (Palma, 2007). L'encomio del lavoro, unitamente alla stigmatizzazione dell'ozio e al rifiuto della pigrizia, si affermavano come temi costanti e caratteristici, presentati non solo come obblighi individuali, ma come basi imprescindibili per il progresso personale e collettivo. Questo approccio rifletteva una visione precisa del governo coloniale, che andava oltre la semplice alfabetizzazione, mirava alla formazione di una manodopera locale qualificata tramite l'istruzione.

Tale finalità è chiaramente espressa nella prefazione del manuale *Industrie, arti, mestieri. Manuale ad uso degli indigeni nelle due lingue italiana e tigrignà*, in cui si sottolinea:

La nostra giovane colonia sente il bisogno di formarsi, nel popolo indigeno, dei buoni e laboriosi operai che colla loro attività e competenza nel lavoro abbiano a cooperare all'incremento dell'industria e del commercio locale. Per questo il Governo ha fatto sorgere parecchi istituti di arti e mestieri. (Missione Cattolica, 1914, prefazione).

In numerosi testi, il lavoro viene celebrato attraverso un linguaggio fortemente valoriale, definito come «parola santa» (Missione Cattolica, 1914, p. 8), nonché

come «una legge, un dovere, un bisogno per tutti» (Missione Cattolica, 1916, p. 366) evidenziando il suo ruolo di strumento normativo e morale. Inoltre, l'attività lavorativa è costantemente associata all'espressione di gratitudine e fedeltà nei confronti dell'Italia colonizzatrice: «Io che comprendo l'opera di amore e di civiltà svolta dall'Italia nella terra che mi fu culla, non mancherò di onorare l'una e l'altra col mio lavoro» (Missione Cattolica, 1920, p. 114).

L'educazione tecnica e professionale è un mezzo di valorizzazione economica della colonia, in funzione degli interessi del potere coloniale. L'offerta formativa per i giovani eritrei viene perciò orientata verso attività considerata «più confacevole al loro gusto ed alle loro innate qualità» (Missione Cattolica, 1914, Prefazione), rivelando una concezione riduttiva e gerarchica delle capacità degli autoctoni.

Insieme ai lavoratori diligenti, un'altra figura è offerta come esemplare all'immaginario degli alunni locali: gli ascari. Nei diversi manuali, gli ascari vengono rappresentati come figure eroiche e devote, pronte a sacrificare la propria vita per l'Italia senza esitazione, proponendo l'ascaro come modello da emulare per gli eritrei, nei quali si intendeva instillare un ideale di lealtà assoluta verso l'autorità coloniale:

- Quando sarai grande farai l'ascaro?
- Ben volentieri, Eccellenza, perché quando si serve la patria, si è sempre contenti.
- Bravo! (Missione Cattolica, 1916, p. 338).

Ancora,

Sua Eccellenza Benito Mussolini, Capo del Governo, Duce del Fascismo e fondatore dell'Impero, ama tanto i Balilla e le Piccole Italiane. Io sarò un ottimo ascaro per la grandezza dell'Italia nostra! (Festa, 1936, p. 64).

Come si può osservare, l'esaltazione del lavoro, la glorificazione degli ascari e la costruzione di un modello educativo convergono verso un medesimo obiettivo: l'obbedienza all'Italia. In un contesto in cui l'istruzione veniva concepita come uno strumento funzionale al mantenimento dell'ordine imperiale e al consolidamento dei rapporti di dominio, i manuali scolastici prodotti in questo periodo si conformavano agli obiettivi ideologici delineati ne *I diritti della scuola* nel 1937:

Obbiettivi della scuola per indigeni dovrebbero essere: educare i sudditi a sentimenti di italianità: far loro comprendere ammirare ed amare la missione civilizzatrice dell'Italia, che ha infrante le catene della servitù feudale: abituarli ad amare il lavoro dei campi, che porta abbondanti ricchezze e l'impronta di vera nobiltà, e a pensare che sotto la sacra bandiera d'Italia si lavora in silenzio e in obbedienza. (Anonimo, 1937).

In ambito coloniale, lo sviluppo della conoscenza risulta pertanto non del tutto neutrale. In un articolo redatto da Antonio Petrucci (1938, p. 35), è presente una visione paternalistica e degradante nei confronti della comunità autoctona. Egli sostiene infatti che «il negro [...] non frequenta la scuola per il desiderio di educarsi, ma nella maggioranza dei casi perché sa che un certificato di frequenza gli può procurare determinati vantaggi materiali da parte del governo coloniale». Inoltre, secondo l'autore, le nozioni impartite dalle scuole italiane erano di difficile comprensione per gli alunni, che «non possono —in generale— afferrare la portata e l'utilità, per quanto elementare», e ciò avrebbe contribuito a creare «una massa di spostati», alimentando nuovi problemi politici ed economici.

L'immagine costruita dall'Italia coloniale della comunità autoctona —priva di autentica volontà educativa e di aspirazioni culturali, ridotta a mero strumento di opportunismo— fu utilizzata a fini politici. Tale rappresentazione non solo giustificava il presunto «dovere civilizzatore» dei colonizzatori, ma dipingeva gli autoctoni come soggetti emotivamente instabili, irrazionali e facilmente influenzabili, delegittimandone ogni aspirazione all'autonomia e alimentandone un'immagine di persone inaffidabili e potenzialmente pericolose per i colonizzatori.

In questo contesto, l'istruzione offerta agli autoctoni si configurava come parte integrante di un sistema progettuale e difensivo di un preciso quadro simbolico e culturale.

4. CONCLUSIONE

Il lavoro presentato offre uno spaccato di come e in quale misura il razzismo influenzasse il sistema scolastico in Eritrea durante l'epoca coloniale. Nonostante i diversi interessi e le differenti visioni sull'educazione da parte degli attori coinvolti —governatori, missionari, insegnanti, funzionari—, tutti contribuirono, ciascuno secondo i propri orientamenti ideali e culturali, a sostenere questo processo. Particolare rilievo assume l'insistenza sulla necessità di formare «buoni sudditi» e di veicolare la conoscenza come linguaggio del potere, in relazione ai bisogni e alle esigenze sia della colonia sia dell'Italia, ma mai di quelli dei bambini e dei giovani locali.

L'occupazione coloniale italiana in Eritrea introdusse forme selettive di modernità strettamente funzionali agli interessi del potere coloniale; tuttavia, è importante sottolineare che l'obiettivo primario non fu lo sviluppo endogeno del territorio, bensì la sua conquista e il consolidamento del dominio politico e militare (Morone, 2021).

L'esame delle varie forze in gioco —politiche, ideologiche, culturali— insieme all'analisi dei manuali scolastici impiegati nell'insegnamento solleva una domanda cruciale riguardo al ruolo della scuola nella storia di questa zona e in questo periodo. Essa rappresentò infatti il luogo di confronto e scontro tra diverse concezioni

antropologiche tutte riflesso di specifiche ideologie politiche che resero il processo educativo complesso e articolato.

Idee e pratiche razziste, utilizzate nelle istituzioni scolastiche coloniali, non possono essere considerate un mero errore del passato, bensì la loro presenza giustificata costituisce un importante indicatore delle modalità con cui discriminazione e pregiudizio possono in ogni tempo strutturarsi e riprodursi all'interno della società se ogni componente di essa non conosce, promuove, assume i valori fondamentali della concezione di ogni persona come portatrice di diritti, dell'educazione integrale per lo sviluppo dell'individuo e della collaborazione sociale alla costruzione della democrazia. Questi fenomeni emergono infatti, dall'interazione complessa tra il sapere veicolato, le esigenze e gli interessi dei diversi attori coinvolti e le dinamiche di potere sottese al sistema coloniale.

In tale contesto, l'ideologia razzista non si limita a una visione discriminatoria, ma viene attivamente utilizzata come strumento manipolatorio, legittimante e giustificativo delle pratiche di dominio politico e sociale.

5. OPERE CITATE

Anonimo. (1937). L'istruzione degli indigeni dell'A.O. *I diritti della scuola*, 26, p. 407.

Arendt, H. (1959). *The Origins of Totalitarianism*. New York: Meridian Books.

Banton, M. (1967). *Race Relations*. Londra: Tavistock publications.

Banton, M. (1977). *The Idea of Race*. Londra: Tavistock publications.

Banton, M. (1987). *Racial Theories*. Cambridge: Cambridge University Press.

Barrera, G. (2003). Hierarchies in Colonial Eritrea. The Liberal and Early Fascist Period (1897-1934). In P. Palumbo (ed.), *A Place in the Sun. Africa in Italian Colonial Culture from Post-Unification to the Present* (pp. 81-115). Berkeley: University of California Press.

Benedict. R. (1942). *Race and Racism*. Londra: George Routhledge & Sons.

Bottai, G. (1939). La scuola fascista nell'Africa Italiana. *L'Impero illustrato*, 1(9), p. 3.

Businco L. (1939). La politica coloniale dell'Italia fascista. *La difesa della razza*, 2(13), pp. 12-14.

- Carini, G. P., La Cordara, R. (2014). *Storia della scuola italiana in Eritrea*. Ravenna: Giorgio Pozzi
- Carnevale, C. (2023). Legittimare la guerra d’Etiopia. La missione civilizzatrice nella diplomazia fascista. In A. Franzoni, T. Stradoni, A. Tenca (eds.), *Annetterei i pianeti se potessi. Raccontare l’esplorazione e la conquista tra Otto e Novecento. Atti del Convegno Museo di storia naturale di Verona, 10 e 11 marzo 2023* (pp. 161-176). Verona: Comune di Verona. <https://doi.org/10.61006/NC202309>
- Ciampi, G. (1996). La scuola nelle colonie. In *Fonti e problemi della politica coloniale italiana. Atti del convegno. Taormina-Messina. 23-29 ottobre 1989* (vol. II, pp. 669-690). Roma: Ministero per i Beni culturali e ambientali - Ufficio centrale per i beni archivistici.
- Ciarlantini, F. (1936). Problemi coloniali. Necessità di una pedagogia imperiale. *I diritti della scuola*, 17(14), pp. 201-203.
- Costa, P. (2004/2005). Il fardello della civilizzazione. Metamorfosi della sovranità nella giuscolonialistica italiana. *Quaderni fiorentini per la storia del pensiero giuridico moderno*, 33/34, pp. 169-257. <https://www.quadernifiorentini.eu/cache/quaderni/33/0170.pdf>
- Da Milano, G. (1930). *Libro per le scuole elementari eritree, Vol. III. Classe III. Seconda edizione riveduta e migliorata*. Asmara: Tipografia Francescana.
- Da Nembro, M. (1953). *La missione dei minori cappuccini in Eritrea. 1894-1952*. Roma: Institutum Historicum Ord. Fr. Min. Cap.
- Delitara, E. (2015). Scolari dell’Impero note su alcuni testi per le scuole elementari della A.O.I. *Lares*, 81(1), pp. 150-172.
- Ertola, E. (2022). *Il colonialismo degli italiani*. Roma: Carocci.
- Festa, A. (1935). Le istituzioni educative in Eritrea. In *Atti del secondo congresso di studi coloniali (Napoli, 1-15 ottobre 1934)* (vol. II, pp. 288-295). Firenze: Tipografia Giuntina.
- Festa, A. (1936). *Sillabario e prime letture per le scuole elementari dell’Eritrea*. Asmara: A.A. & F. Cicero.
- Festa, A. (1937a). La scuola indigena. *L’Italia d’oltremare*, 2(14), pp. 6-7.

- Festa, A. (1937b). L'organizzazione della gioventù indigena. Fucina di «Pre-Ascari» in A.O.I. *L'Italia d'oltremare*, 2(16), pp. 22-23.
- Festa, A. (1937c). *Sillabario e prime letture per le scuole elementari dell'Eritrea. Seconda edizione accresciuta*. Asmara: A.A. & F. Cicero.
- Jwarson, J., Tron, A. (1918), *Notizie storiche e varie sulla Missione Evangelica Svedese dell'Eritrea. 1866-1916*. Asmara: Missione Evangelica Svedese.
- Lévi-Strauss, C. (1952). *Race and History*. Paris: Unesco.
- Martini, F. (1946). *Il diario eritreo di Ferdinando Martini*. Firenze: Vellecchi.
- Miles, R. (1989). *Racism*. Londra: Routledge.
- Mininni Caracciolo, M. (1930). [Le scuole nelle colonie italiane di dominio diretto. Rivista Pedagogica, 23\(3\), pp. 183-206.](#)
- Missione Cattolica (ed.). (1912). *Manuale di istruzione ad uso degli indigeni*. Asmara: Tipografia Francescana.
- Missione Cattolica (ed.). (1914). *Industrie, arti, mestieri. Manuale ad uso degli indigeni nelle due lingue italiana e tigrignà*. Asmara: Tipografia Francescana.
- Missione Cattolica (ed.). (1916). *Manuale di letture scelte italiano-tigrai. Ad uso delle scuole indigene*. Asmara: Tipografia Francescana.
- Missione Cattolica (ed.). (1917a). *La colonia eritrea. Manuale d'istruzione italiano-tigrai ad uso delle scuole indigene*. Asmara: Tipografia Francescana.
- Missione Cattolica (ed.). (1917b). *Uomini illustri del lavoro, della scienza, della carità. Libro di lettura italiano-tigrai ad uso delle scuole indigene*. Asmara: Tipografia Francescana.
- Missione Cattolica (ed.). (1918). *Manuale d'igiene italiano-tigrai. Ad uso delle scuole indigene*. Asmara: Tipografia Francescana.
- Missione Cattolica (ed.). (1920). *Embaiè. Vittorie del lavoro. Libro di lettura italiano-tigrai ad uso delle scuole indigene*. Asmara: Tipografia Francescana.

- Missione Cattolica (ed.). (1923). *Libro per le scuole elementari indigene. Vol. I. Classe II*. Asmara: Tipografia Francescana.
- Missione Cattolica (ed.). (1924). *Libro per le scuole elementari indigene, Vol. II. Classe III*. Asmara: Tipografia Francescana.
- Mondaini, G. (1941). *La legislazione coloniale italiana nel suo sviluppo storico e nel suo stato attuale 1882-1940*. Milano: Istituto per gli studi di politica internazionale.
- Moreno, M. M. (1939). La politica coloniale dell'Italia fascista. *La difesa della razza*, 2(13), pp. 6-8.
- Morone, A. M. (2021). Un quadro istituzionale ibrido. In G. P. Calchi Novati (ed.), *L'Africa d'Italia* (pp. 21-235). Roma: Carocci.
- Palma, S. (2007). Educare alla subalternità. Prassi e politiche scolastiche nella colonia eritrea. In B. M. Carcangiu, T. Negash (eds.), *Africa Orientale Italiana nel dibattito storico contemporaneo* (pp. 211-238). Roma: Carocci.
- Palma, S. (2011). L'oro e la scrittura. La formazione della gioventù eritrea nelle scuole elementari dei primi anni Trenta. In U. Chelati Dirar, S. Palma, A. Triulzi, A. Volterra (eds.), *Colonia e postcolonia come spazi diasporici. Attraversamenti di memorie, identità e confini nel Corno d'Africa* (pp. 113-143), Roma: Carocci.
- Petrucchi, A. (1938). Negri e bianchi in Africa. *La difesa della razza*, 1(2), pp. 34-36.
- Podestà, G. L. (2021). Mito e realtà del progetto demografico. In G. P. Calchi Novati (ed.), *L'Africa d'Italia* (pp. 183-211). Roma: Carocci.
- Puglisi, G. (1953). La scuola in Eritrea ieri e oggi. *Africa: Rivista trimestrale di studi e documentazione dell'Istituto italiano per l'Africa e l'Oriente*, 8(4), pp. 111-113.
- Ricci, L. (2008). *La lingua dell'Impero. Comunicazione, letteratura e propaganda nell'età del colonialismo italiano*. Roma: Carocci.
- Ricci, L. (2017). La debole «italificazione» delle ex colonie italiane. Sulla manualistica didattica in Libia e nel Corno d'Africa. *Testi e Linguaggi*, 11, pp. 87-100.
- Roden, K. G. (1916). *Sillabario e compimento per le Scuole elementari inferiori in lingua tigrè*. Asmara: Soc. Evangelica Nazionale Svedese.

- Salvadore, M. (2021). Le dinamiche a più facce della discriminazione di razza, genere e stato. In G. P. Calchi Novati (ed.), *L'Africa d'Italia* (pp. 237-264). Roma: Carocci.
- Salvago Raggi, G. (1977). *Giuseppe Salvago Raggi*. Roma: M.A.E.-Servizio Storico e Documentazione.
- Società Evangelica Nazionale Svedese (ed.). (1904). *Sillabario della Lingua tigre'*. Asmara: Tipografia della Missione Svedese.
- Taguieff, P. A. (1999). *La forza del pregiudizio. Saggio sul razzismo e sull'antirazzismo* (M. Canosa, Trans). Bologna: il Mulino.
- Tekeste, N. (1987). *Italian Colonialism in Eritrea, 1882-1941*. Uppsala: Almqist & Wiksell International.
- Wieviorka, M. (1995). *The Arena of Racism* (C. Turner, Trans.). Londra: Sage.
- Wieviorka, M. (2000). *Il razzismo*. Roma: Laterza.

